



Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Sistema de Información Científica

Varela Nájera, Carlos; Urtusuastegui Ibarra, Manuel Alfonso; Santoyo Pereda, Pilar del Carmen  
El fenómeno de crianza y sus efectos en el contexto escolar  
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 120-147  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303005>



*CPU-e, Revista de Investigación Educativa*,  
ISSN (Versión electrónica): 1870-5308  
[cpu@uv.mx](mailto:cpu@uv.mx)  
Instituto de Investigaciones en Educación  
México

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

**[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)**

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## Revista de Investigación Educativa 19

julio-diciembre, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### El fenómeno de crianza y sus efectos en el contexto escolar

**Dr. Carlos Varela Nájera\***

Profesor-investigador

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Correo: carlosvarela85@hotmail.com

**Dr. Manuel Alfonso Urtusuastegui Ibarra\***

Profesor-investigador

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Correo: drmanuelu@hotmail.com

**Lic. Pilar del Carmen Santoyo Pereda**

Estudiante de maestría

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Correo: sanper\_88@hotmail.com

En el presente trabajo de investigación se intenta dar cuenta del vínculo entre el fenómeno de crianza y las dificultades escolares de 10 alumnos de sexto grado en una escuela primaria pública de Culiacán, Sinaloa, México. Tiene como objetivo analizar las condiciones de la crianza que inciden en las dificultades escolares de los estudiantes y que, por su carácter subjetivo, plantean limitantes a la labor educativa. Para ello se utiliza el enfoque cualitativo y el método de estudio de casos. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista a profundidad, dispositivos grupales e individuales psicoanalíticamente orientados, observación participante y un cuestionario exploratorio aplicado a profesores. Destacan en los resultados seis tipos de conflictos familiares que afectan o modifican la crianza, generando distintas modalidades de expresión en cada caso, tales como: desinterés por la escuela, agresividad, bajo rendimiento escolar, entre otros. Se retoman los aportes del psicoanálisis para su estudio.

**Palabras clave:** Crianza, dificultades escolares, psicoanálisis, educación, subjetividad.

**Recibido:** 13 de agosto de 2013 | **Aceptado:** 13 de febrero de 2014

In the present research work tries to account for the bond between the phenomenon of parenting and schooling difficulties than 10 sixth grade students of a public elementary school in Culiacan, Sinaloa, Mexico. We aimed to analyze the conditions of parenting difficulties that affect school students and that its subjective nature, pose limitations to educational work. For this reason we use the focused qualitative and case study method. The data collection techniques were in-depth interviews, group and individual devices psychoanalytically oriented, participant observation and exploratory questionnaire applied to teachers. Results highlight six types of family conflicts that affect or modify the parenting, generating particular ways of expressing discomfort in each case, such as disinterest in school, aggression, poor school performance, among others. Are taken the contributions of psychoanalysis for analysis.

**Keywords:** Parenting, school difficulties, psychoanalysis, education, subjectivity.

## El fenómeno de crianza y sus efectos en el contexto escolar<sup>1</sup>

### Introducción

Diversas son las disciplinas, en el marco de las ciencias sociales, dedicadas a la labor de repensar todas aquellas problemáticas inherentes al vasto campo de la educación. Se encuentra, por supuesto, a la pedagogía como primer protagonista, así como la sociología, psicología, psicopedagogía, filosofía de la educación, entre otras, cuyas aportaciones han contribuido significativamente con una de las tareas que Freud definió como imposible: la tarea de educar. El presente trabajo retoma los aportes que el psicoanálisis ha hecho a la educación, en particular aquellos que abordan la función de la crianza y sus efectos en el contexto escolar.

Para Lacan (2007), “el síntoma del niño se encuentra en el lugar de la respuesta a lo que hay de sintomático en la estructura familiar” (p. 55), enunciado que permite pensar la infancia en relación con el primer núcleo socializante que se constituye a

---

1. Gracias al apoyo otorgado para la Incorporación de Nuevo Profesor Investigador de Tiempo Completo (NPITC) de julio 2011 a junio 2012, del Programa de Mejora para el Profesorado (PROMEP), se llevó a cabo un trabajo de campo en cinco escuelas primarias públicas de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México, del cual se retomó una de ellas para la presente investigación.

partir de la crianza, es decir, la familia, y los avatares que configuran diversas problemáticas que han trascendido al entramado social.

Cuervo (2010) analiza las pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia bajo la luz de diversas investigaciones, permitiendo establecer cómo los cambios en la familia, en las interacciones y en las pautas de crianza pueden afectar los estilos parentales y el desarrollo socioafectivo y cognitivo de los infantes. Las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos: cuando éstas se ejercen de manera autoritaria, con afectos negativos, centradas en el logro y con castigos físicos; estilos muy relacionados también con los problemas de atención, conductas agresivas, ansiedad/depresión, conducta delictiva y problemas sociales (Ramírez, 2002).

Cuando el entorno familiar se ve avasallado por problemáticas que afectan las formas de crianza, como situaciones de divorcio, separación, malos tratos, drogadicción, etc., el rendimiento de los niños y las niñas en la escuela se ve perjudicado porque les hacen vivir situaciones extremas que interfieren su normal desarrollo en la vida y también en la escuela; dichas condiciones permiten establecer una relación significativa entre los problemas familiares y el rendimiento escolar (Morales, 1999). Por tales motivos se considera necesario abordar la problemática que plantea el fenómeno de crianza y su implicación en las dificultades escolares de niños y niñas; situación que exige saber bajo qué modalidades se constituye la crianza como un tipo de lazo social que promueve dificultades en la infancia.

Los planteamientos anteriores permitieron ir configurando tanto el problema como una postura teórica en torno al objeto de estudio, la cual posibilitó el análisis de los datos empíricos que fueron recabados. Se decidió por un enfoque cualitativo para su abordaje, esto por el carácter subjetivo de dicha problemática; asimismo se destaca el método de estudio de caso *intrínseco* como un tipo de acercamiento a lo particular. Con estos referentes se intentó dar respuesta a tres interrogantes fundamentales: ¿qué condiciones de la crianza inciden en las dificultades escolares de los alumnos?, ¿de qué forma expresan los alumnos esas dificultades?, y, desde el discurso docente, ¿cómo inciden los conflictos subyacentes a la crianza de los alumnos en su tarea de enseñar?

Esta ruta de abordaje permitió obtener datos relevantes en relación con las dificultades escolares de los 10 casos retomados de una escuela primaria pública de Cuiliacán, Sinaloa, México y su relación con las condiciones de crianza en que se desarrollan los niños y niñas de esta investigación.

## Sobre la crianza y su implicación en el contexto escolar

Hay algo previo a toda educación formal, es eso que Kant llamó los “cuidados”: Desde el punto de vista del psicoanálisis los cuidados son esos primeros momentos dónde el Otro significa algo de la pura esencia del niño (Aromí, 2003, p. 131): aquellos momentos de la crianza que humanizan al cuerpo biológico como consecuencia de la intromisión de ese Otro primordial, es decir, la madre o quien cumpla esta función. Esos primeros encuentros dejan en el niño una marca indeleble, pues fungen como los cimientos del sujeto por venir y, según la autora, constituyen la forma de búsqueda de satisfacción por el resto de su existencia. Esa búsqueda, particular en cada uno, no siempre se corresponde con las exigencias que la escuela demanda a los niños, pues constituye su estructura psíquica y es algo que la educación difícilmente puede cambiar.

Entonces, lo que interesa nombrar es aquello que surgió en los niños como producto de ese primer encuentro con el Otro familiar, cuando esa experiencia estuvo cargada de conflictividad y trajo consigo la formación de múltiples síntomas que permearon sus efectos en el contexto escolar.

La escuela actual sufre los *impasse* que atañen directamente a la subjetividad de sus alumnos, pues si un niño se presenta como agresivo, desatento o en situación de fracaso escolar, exige medidas que no siempre están contempladas curricularmente, en tanto dichas conductas “desfavorables” salen de la norma, y como tal, son consideradas como conductas patológicas que atañen solo al niño en cuestión. Esto permite vislumbrar una tendencia médica en el discurso de muchos docentes, pues de alguna forma da la oportunidad de nombrar categóricamente eso de los alumnos que representa algo desconocido o imposible de abordar desde su práctica.

Ese “furor clasificatorio” (Osorio, 2012b), proveniente de las grandes corporaciones médicas y farmacéuticas, tiene graves consecuencias para la infancia escolarizada, pues permite catalogar cada conducta desviada a partir de lo que se observa, y medicar desde ese lugar sin cuestionarse antes el porqué de ese comportamiento, como muy comúnmente sucede con el diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad) y su tratamiento (Ritalina).

Desde este trabajo, por el contrario, se intenta cuestionar cómo está implicada la familia en la construcción de diversos síntomas en los niños, síntomas que se traducen en actos; esto sin pretender culpar a los padres de todos los conflictos que aquejan a la infancia, pues se reconoce que el medio social, independiente del seno familiar, tiene un influencia importante en ciertos comportamientos.

Osorio (2012b) analiza la función de la crianza como aspecto fundamental para el devenir del sujeto. A partir de lo visto y lo oído en el seno familiar es que el niño va

adquiriendo los recursos necesarios para enfrentarse al entorno social y, como muy atinadamente menciona, el hecho de no contar con los recursos necesarios para ese encuentro tendrá como consecuencia a un niño en desventaja, no solo física o moralmente, sino en los aprendizajes hasta entonces adquiridos.

Según Schlemenson (2009), “el discurso parental y la riqueza de las relaciones iniciales son entonces los elementos distintivos que anteceden y anticipan el modo con el cual el niño podrá desplegar sus expectativas de apropiación y dominio en un campo social” (p. 19). Se puede decir, entonces, que los padres son responsables de generar en el hijo el deseo de saber, el cual posibilita la adquisición de conocimientos que la escuela imparte. Con ese “deseo de saber” establecido en el niño es que los docentes despliegan su práctica; así pues, las dificultades surgen cuando el deseo se encuentra fracturado o inhibido por condiciones externas al contexto escolar, como ya se ha venido mencionando.

En relación con lo anterior, podremos vislumbrar un sinnúmero de consecuencias en la subjetividad de los docentes, pues su tarea de educar no es neutral; ellos directamente se ven convocados a responder a una multitud de situaciones de los alumnos, que no sólo se remiten a la adquisición de saberes, habilidades o destrezas, sino que se relacionan directamente con la dinámica familiar que constituye la estructura subjetiva de cada uno.

Es importante reflexionar sobre la condición que permite que en un profesor se instale el deseo del docente, pues dicho deseo, desde el psicoanálisis, deberá regir su práctica. Cordié (2007) plantea que el deseo de enseñar puede remitirse a una vocación ligada a motivaciones personales más o menos conscientes, elección que corre a la par con la inscripción del sujeto en un discurso y en una práctica particulares. “La manera en que el deseo del pedagogo sostiene la función del saber en el campo pedagógico traza las líneas de fuerza que definen el espacio como campo pedagógico” (Rabant, 2001, p. 74), y es posible decir que permite entrever la posición de los profesionales del niño en las instituciones escolares; en este caso, de los profesores.

Del lado subjetivo, algunos trabajos encuentran que la labor del docente conlleva un grado de angustia que permea la relación de enseñanza con sus alumnos, pues ellos también se encuentran sometidos a un imperativo de éxito, como plantea Cordié (2011): “¿acaso no son ellos, y solamente ellos, los que mediante sus cualidades pedagógicas deben conducir hacia el éxito a los niños que les son confiados?, ¿no son juzgados, en efecto, por los buenos resultados de su clase?” (p. 48). Desde su trabajo clínico con docentes, relata aquellos síntomas que subyacen (depresión, angustia, fobia escolar) a la dificultad que éstos tienen de relacionar los síntomas de los niños con el sufrimiento psíquico que puedan padecer, y más aún, cuando no se anuda a un déficit observable, pues consideran

que la agresividad, desatención, entre otros, se debe a la mala voluntad de los alumnos, y lo que surge aquí será una relación de tensión docente-alumno como una suerte de retorno de lo reprimido, en tanto se desconozca, niegue o rechace la causa.

En la presente investigación, por el contrario, se encuentra que los docentes relacionan directamente los conflictos psíquicos de los niños con su dinámica familiar; pero este reconocimiento no parece ser suficiente para sortear los problemas o tolerarlos del todo, pues el malestar subsiste a dicho raciocinio. En tal caso cabría cuestionar el posicionamiento subjetivo de los docentes frente a sus alumnos, pues como plantea Sevilla (2001), cuando el modelo docente se acerca en exceso a la modalidad parental, produce efectos negativos que propician la repetición de las conflictivas parentales; de modo que el papel de los padres y educadores tendrá que ser distinto y no confundirse, pues se pone en riesgo el lugar que los niños ocupan en el espacio escolar, el cual tendría que diferenciarse del que ocupan en la familia, en especial en relación con el deseo de los padres.

Respecto a lo anterior y siguiendo con la lectura de Sevilla, se puede concebir que “la escuela como segundo hogar” es un modelo de alto riesgo para sus objetivos y, en especial, para la estructura psíquica de los estudiantes, pues si se le considera como “un lugar de emancipación, en el cual el niño encuentra recursos para escapar al influjo materno y paterno” (Cordié, 2011, p. 38.), tendrá que ser acogido por la institución desde una lógica diferente a la parental, más si esta lógica está cargada de conflictividad. El problema es que la escuela y la familia comparten ciertos factores en común, por ejemplo la relación con la ley, la identificación, la función de la autoridad, la adquisición de valores, entre otros; y claro, es común que los niños tomen a la maestra como madre, o que ella misma se adjudique esa posición, generando, como menciona Sevilla, una lucha imaginaria cuyas consecuencias subjetivas las padece principalmente el niño.

En este sentido es posible redimensionar el papel de los profesionales en educación a partir de un concepto fundamental para el psicoanálisis, a saber, la *función paterna*. Zelmanovich (2009) aborda la función paterna en su ejercicio en el campo educativo, la entiende como la condición de posibilidad para una estructuración subjetiva en la medida en que logra introducir al “cuerpo del desborde pulsional” (cuerpo infantil) en una regulación social; es decir, plantea los límites del sujeto al inscribirlo dentro del campo normativo de las leyes. Muy distinto es que los docentes intenten regular a sus alumnos a partir de asumir el rol del padre de que lo hagan a partir de que son reconocidos como autoridad.

La autora manifiesta que el hecho de concebir la función docente bajo la lógica de la función paterna, ofrece la posibilidad de fortalecer los recursos específicos con



que cuentan las instituciones educativas para no quedar a expensas de los límites y posibilidades que tienen las familias para la producción de dicha función, de modo que tanto docentes como directivos tienen la posibilidad de ocupar un lugar que para los niños represente la función paterna, en tanto los inscriba dentro de una normativa social adecuada a cada contexto particular, e instale el deseo de saber a partir de la creencia del niño de que su profesor desea que él aprenda.

### Acercamiento al objeto de estudio

Actualmente el discurso médico-psiquiátrico ha invadido los espacios escolares con una visión biológica de las problemáticas que le acontecen al sujeto. A partir de esa visión, se puede concebir que todo problema conductual se remite a una etiología genética, es decir, que todas aquellas manifestaciones agresivas, desatentas, hiperactivas o de fallas del aprendizaje, son trastornos que obedecen sólo al niño en cuestión, y como tal, reducen su tratamiento a fármacos o dispositivos cognitivo-conductuales para erradicar el mal. La tendencia *procustiana* (normativista) de la ciencia permite crear parámetros de normalidad y anormalidad, desde ese lugar, todo lo que sale de la norma se considera patológico y susceptible de eliminar con sus métodos; así, queda el niño con su malestar totalmente desprovisto de subjetividad. Como menciona Tizio (2003), se medicaliza el síntoma como “trastorno”, impregnándolo químicamente para mayor ganancia de los laboratorios, no del sujeto, cuando se excede en su prescripción.

En esos términos, el *psicoanálisis* es una disciplina que trabaja con eso que las ciencias naturales excluyen, a decir, el sujeto. ¿Por qué con el sujeto y no con niños? Porque como menciona Aromí (2003): “el niño nace y es biológicamente concebible, pero al sujeto es necesario producirlo” (p. 125), y como tal, su construcción no es independiente ni determinada por él mismo, sino que depende de los lazos que establece con el Otro. A esos lazos que anteceden la educación formal los denominamos *crianza*, cuya principal función es dotar al niño de los elementos psíquicos necesarios para valerse en el contexto social al cual tendrá que enfrentarse.

Desde esta concepción, muchas de las *dificultades* de los niños en el contexto escolar se encuentran estrechamente relacionadas a la lógica familiar en la cual se desarrolla; es así que concebimos que si las figuras parentales no instalan, mediante la *crianza*, el deseo de saber y aprender en el niño, su proceso escolar se verá mermado de formas muy diversas y particulares en cada uno.



## Metodología

La presente investigación se inscribe bajo el *enfoque cualitativo*, pues el objetivo es explorar y describir aquellas condiciones de la crianza que inciden en las dificultades escolares de los alumnos y que, como tal, representan limitantes a la labor educativa de toda escuela. Se consideró este enfoque pues se basa en recolectar datos no estandarizados, se trata de obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, a saber, sus significados, experiencias y otros aspectos subjetivos (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

En la medida que el psicoanálisis permite problematizar la función de crianza en relación con la construcción subjetiva desde su plano más particular, es que se utilizó el método de estudio de casos con orientación *intrínseca*, en tanto entiende el objeto de estudio en el contexto específico de su ocurrencia, en sus particularidades y riqueza múltiple (Gundermann, 2008). El análisis se realizó siguiendo la propuesta de Montero y León (2003), y quedó establecido como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Cuadro descriptivo del estudio de casos**

Fase de desarrollo del estudio de caso	Descripción
1. Selección y definición de los casos	Se seleccionan los casos a partir del discurso de la muestra de grupo y las primeras observaciones en el aula. Fueron seleccionados 10 casos y definidos en el transcurso de la investigación a partir de las entrevistas con las madres de familia.
2. Elaboración de una lista de preguntas	Se estructuraron tres preguntas centrales en torno a la problemática de la crianza: ¿qué condiciones de la crianza inciden en las dificultades escolares de los alumnos?, ¿de qué forma expresan los alumnos esas dificultades? Y, ¿cómo inciden los conflictos subyacentes de la crianza de los alumnos en la labor educativa de los docentes? Estas preguntas rigieron la estructura de los instrumentos y técnicas para la recogida de información.
3. Localización de las fuentes de datos	Las fuentes de información se definieron una vez delimitado el problema y se conformaron por la maestra de grupo, 10 alumnos y madres de familia. Las estrategias para la obtención de datos fueron entrevistas a profundidad, un cuestionario exploratorio y observación participante.

Fase de desarrollo del estudio de caso	Descripción
4. Análisis e interpretación	La sistematización de la información permitió encontrar categorías de análisis que agruparon algunos casos en una misma. Fueron seleccionados fragmentos del discurso de los participantes que posibilitaron establecer relaciones entre sí y que condujeron a la interpretación de dichos resultados.
5. Elaboración del informe	Fue realizado de manera escrita, mostrando fragmentos de los relatos de los participantes que dan cuenta de sus significados e interpretaciones sobre la crianza y su implicación en el contexto escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos y técnicas para la recolección de datos fueron: entrevistas a profundidad realizadas a 10 madres de familia, las cuales estuvieron dirigidas a explorar las condiciones de la crianza que inciden en las dificultades escolares de los alumnos. Este tipo de entrevista se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana) (Sierra, 1998, p. 297). Las preguntas centrales que guiaron la entrevista fueron:

1. ¿Qué problema se percibe en el hogar en torno al niño o niña?
2. ¿Hay algo que incomode o merezca ser atendido en relación con su hijo/a?
3. ¿Cómo explica las dificultades de su hijo/a en la escuela?
4. En relación con la dinámica familiar, ¿con quién convive el niño/a?, ¿qué lugar ocupa en la familia?, ¿quién lo cuida?, horarios o rutinas establecidas en casa, ¿cómo son los tiempos que dedican a la convivencia familiar?
5. ¿Existe algún conflicto familiar actualmente?
6. ¿Considera que dicho conflicto ha afectado la dinámica familiar?, ¿de qué manera?
7. ¿Cómo es la relación del niño/a con sus padres?
8. ¿Cómo es la relación entre los padres?

Un cuestionario aplicado a la maestra del grupo (ver Anexo 1), que permitió indagar en las problemáticas que los alumnos expresan en la escuela y cómo éstas afectan su labor educativa, y por último, dispositivos de intervención grupal e individual con orientación psicoanalítica y observación participante en el aula, implementados en un

total de 30 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años de edad, de los cuales se retomaron 10 casos para la presentación de resultados.

El dispositivo grupal se considera uno de los espacios más apropiados para llevar a cabo la labor de la investigación e intervención, ya que al actuar como analizador permitirá develar las relaciones y la toma de conciencia a partir de la cual es posible el surgimiento para el cambio (Vilar, 1990). En el presente estudio se ha denominado dispositivos grupales *psicoanalíticamente orientados* al trabajo grupal realizado dentro del aula con los alumnos. En esto seguimos la propuesta de Anzaldúa (2004), quien trabaja los *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados* (GFPO), entendidos como “una propuesta de trabajo grupal construida para investigar e intervenir en procesos intersubjetivos dentro de prácticas sociales” (p. 184).

El dispositivo de intervención se considera un “artificio técnico”, con carácter creativo y no inamovible, que opera sobre situaciones variantes mediante técnicas expresivas y de acción que permiten catalizar y facilitar el análisis de dichas situaciones en corto tiempo; a la vez trabaja como un *dispositivo analizador* en tanto posibilita develar significados ocultos o no manifiestos en un momento dado, susceptibles de ser interpretados dentro del marco de un sistema teórico articulado (Anzaldúa, 2004). Bajo esta lógica de abordaje se utilizaron técnicas grupales e individuales de tipo proyectivas, que permitieran a los alumnos expresar y analizar su malestar.

La observación participante sirvió como estrategia de recolección de datos, ya que faculta para aprender acerca de las actividades de las personas estudiadas en el escenario natural, a través de la observación y participación en sus actividades (Kawulich, 2005). Asimismo, toma en cuenta conversaciones naturales, distintos tipos de entrevista, listas de control, cuestionarios y métodos que no importunen a la comunidad (Bernard, 1994), aspecto significativo para el presente trabajo.

Desde el discurso de la profesora, alumnos y madres de familia, fue posible categorizar seis tipos de conflictos familiares que afectan o modifican la crianza, generando diversas modalidades de expresión de malestar en los niños. Las preguntas cinco y seis fueron clave para determinar las categorías de análisis, ya que para las madres de familia los conflictos a continuación descritos, fueron nombrados como problemáticas que afectaron significativamente la dinámica familiar; dichos conflictos también fueron reconocidos por la maestra de grupo y manifestados por los alumnos en los dispositivos de intervención. De acuerdo con el rigor de la investigación cualitativa se tomaron como *categorías emergentes*, ya que surgieron del propio discurso de los sujetos y no de manera preestablecida por los investigadores, lo que dio lugar a una técnica de verificación denominada *punto de saturación*, que consiste en establecer una variable fija a pesar del cambio del tamaño de la muestra. Dicha variable se confronta

con las demás entrevistas y se decide si es susceptible de generalizarse o si se ciñe a lo particular del caso. Esta técnica obedece a una práctica de la letra que concierne a los índices significantes (Ramírez, 2012) del discurso. Las categorías recurrentes en el discurso de los sujetos fueron las siguientes:

- Divorcio de los padres.
- Violencia relacionada con alcoholismo y/o drogadicción de los padres.
- Muerte de un familiar cercano.
- Confrontaciones con la madre.
- Sobreprotección materna.
- Falta de cuidados por parte de los padres.

Estas categorías son abordadas en diversas investigaciones (Bronfenbrenner, 1985; Elmiger, 2010; Kliksberg, 2000; Minnicelli & Zambrano 2012; Osorio, 2012a; Pundik, 1999) como factores o variables que permean las pautas o estilos de crianza que se relacionan con las dificultades escolares, sociales y/o psicológicas de los hijos.

### ***Participantes***

Los participantes estuvieron constituidos por seis niños y cuatro niñas, cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años de edad. Los 10 alumnos presentan bajo rendimiento escolar. A pesar de estar en desventaja académica no son niños atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pues de acuerdo con los profesionales de la unidad no presentan alguna condición que los remita a la educación especial; sus dificultades son más de tipo conductual y social. Son provenientes de una colonia de la periferia de la ciudad, las familias de todos los participantes son de escasos recursos, las madres son empleadas domésticas o amas de casa y los padres no poseen un trabajo fijo.

### ***Procedimiento***

El presente trabajo surge de un proyecto de investigación-intervención más amplio que se llevó a cabo en cinco escuelas primarias públicas en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México, del cual se retomó para esta investigación la intervención con un grupo de una de ellas durante el ciclo escolar 2011-2012, contando con la autorización del director, maestros, padres de familia y alumnos de la escuela.

El estudio se llevó a cabo con alumnos de sexto grado de primaria, madres de familia y la profesora del grupo. El criterio de selección de los participantes fue el siguiente: 1) que fueran alumnos pertenecientes a sexto grado de la escuela primaria

pública seleccionada; 2) que fueran identificados por la profesora como alumnos con dificultades escolares; 3) que accedieran a participar en los dispositivos grupales y 4) que fueran alumnos cuyas madres accedieron a las entrevistas.

Dichos criterios permitieron identificar a 10 de los 30 alumnos que, desde el discurso de la profesora, las entrevistas con las madres de familia y las primeras observaciones en el aula, presentaban dificultades escolares relacionadas con la crianza a partir de lo que han establecido los estudios, los cuales configuraron los 10 casos que en este artículo se presentan.

El primer acercamiento fue con la profesora de grupo, mediante un cuestionario que permitió identificar las dificultades o problemáticas de sus alumnos, y a partir del análisis de su discurso se establecieron fragmentos que relacionan las situaciones familiares de éstos con las dificultades en el contexto escolar.

Para indagar directamente en las manifestaciones y expresiones de los alumnos se recurrió a los dispositivos grupales e individuales y a la observación participante (descritos en el apartado metodológico), dirigidos a establecer un espacio de elaboración simbólica del malestar infantil, además de obtener información sobre su experiencia en el entorno familiar y escolar. Dichos dispositivos consistieron en juegos de representación de roles, teatro guiñol, modelado en plastilina, narración de historias, entre otros, que posibilitaran el debate de ideas y que fueron desarrollados durante el ciclo escolar 2011-2012, con una regularidad de una vez por semana. En las Tablas 2 y 3 se muestran dos ejemplos.

A partir de esta exploración con los alumnos, se entrevistó a 10 madres de familia con la finalidad de establecer datos personales de los niños, antecedentes familiares, identificar las modalidades de crianza, así como los conflictos que intervienen en su desarrollo. Esta información permitió categorizar los 6 tipos de conflictos familiares descritos en el apartado de metodología, que se ven reflejados en la crianza.

Una vez transcrita y sistematizada la información, se estructuraron los casos y se retomaron aquellos fragmentos de los discursos que permitieron el análisis de la relación entre la crianza y las dificultades escolares de los niños y niñas de esta investigación.

Tabla 2. Actividad grupal para trabajar la historia familiar

Museo familiar narrativo
<p><b>Objetivo:</b> que los alumnos narren la historia familiar mediante objetos que puedan representarla o les pertenezcan.</p>
<p><b>Consigna:</b> cada alumno durante una semana, se encargará de recolectar objetos familiares que pertenezcan a los abuelos, padres y tíos. Los objetos pueden ser desde una libreta usada, una prenda de vestir antigua, el juguete favorito, entre otros, y todo aquello que represente momentos o circunstancia familiares. La condición es que sean representativos de la familia para que sea eficaz la actividad.</p>
<p><b>Materiales:</b> objetos recolectados, una caja grande para guardarlos hasta la demostración, un salón libre para organizar el museo, hojas, plumones u otros materiales que se requieran.</p>
<p><b>Dinámica:</b> el psicólogo responsable del grupo notifica el proyecto a los padres con una semana de antelación. La muestra incluirá pequeños relatos orales o escritos según se organice sobre cada objeto. Los objetos hablan y el “museo familiar narrativo” se organiza para que los objetos hablen de la historia familiar, lo que en realidad implica hablar de cada uno de los alumnos. Cuentan con una semana para recolectar los objetos y junto a su familia, armarán relatos que cuenten el origen o anécdota del objeto. Los objetos tendrán que ser entregados con la nota que cuente su historia de manera breve. Luego de finalizar la semana de recolección deberán clasificarse a partir del consenso que realice el grupo; por ejemplo, ubicar una sección del salón para los objetos de las madres y colocar allí los de todos los alumnos sin distinción. La muestra durará una semana para que los padres y familiares puedan visitar el museo y contar anécdotas y vivencias asociadas al objeto. Es necesario regular la cantidad de objetos por alumno. En caso de que un alumno no pueda llevar objetos familiares se le dará la posibilidad de llevar alguna foto de chico o familiar o juguete para que pueda contar alguna historia y cuál es su relación con ese objeto que lo hace singular.</p>
<p><b>Discusión:</b> al finalizar la semana del museo familiar y una vez desmontado, se discutirá en mesa redonda con los alumnos la importancia que tienen algunos objetos familiares. Se trabajará con ellos la representación imaginaria que se constituye en torno a ellos y que un mismo objeto puede representar cuestiones singulares para cada uno y hasta opuestas. También la significación que tiene esta recuperación histórica de los objetos de la familia para posicionarlos como sujetos deseantes y no como menores espectadores de la realidad. Se debe resaltar alguna anécdota relatada o escrita que demuestre cómo una acción u objeto particular moviliza un cambio o elección en la vida.</p>

Fuente: Osorio (2012a), con adecuaciones al contexto.

Tabla 3. Actividad grupal para conocer la dinámica familiar

Encuesta sobre familias
<b>Objetivo:</b> conocer aspectos internos de la organización y dinámica familiar.
<b>Consigna:</b> cada alumno llevará un cuestionario elaborado en el grupo sobre diferentes ítems, los que serán contestados por los padres, hermanos y familiares con que conviven.
<b>Materiales:</b> hojas blancas y lápices.
<b>Dinámica:</b> bajo la modalidad de mesa redonda se plantearán diversos temas vinculados a la familia, sobre los que se intentará indagar a través de un cuestionario. Una vez establecidos los temas que tomará la “Encuesta sobre familias”, se elaborará en grupos de cinco alumnos, cinco preguntas sobre cada tema (no más de cuatro temas). Se armarán los cuadernillos y se fotocopiarán para cada alumno, deberán realizar la encuesta en su casa y con los familiares que se tomen en cuenta en la encuesta. Los temas pueden ser costumbres familiares, trabajo de los padres o familiares cercanos, estudios realizados por éstos, religión, alimentación, entre otros. Es importante no tomar el tema de las normas o límites en casa, pues implica un tema específico que deberá ser abordado en otra actividad.
<b>Discusión:</b> en mesa redonda el psicólogo responsable del grupo nombrará los ítems que se determinaron para la encuesta y cada alumno leerá los resultados que obtuvo. Se trabajará con ellos la riqueza cultural de las diferencias entre las familias y sus miembros.

Fuente: Osorio (2012a), con adecuaciones al contexto.

## Presentación de resultados

A continuación se muestran seis tablas que expresan, por grupos, fragmentos del discurso de las 10 madres entrevistadas, en relación con aquellas condiciones de la crianza que influyen en las dificultades escolares de sus hijos; dicha información es comparada con las expresiones de los niños correspondiente a cada caso. Las condiciones de la crianza son nombradas a partir de los conflictos familiares, pues expresan las principales situaciones que causan malestar y tensión en la dinámica familiar.

Los fragmentos presentados son breves, y como tal, no se pretende establecer una relación directa causa-efecto, pues se estaría cayendo en una tendencia psicologista y reductora de la realidad; pero sí es posible mostrar que aquellos niños que presentaron más conflictos en el espacio escolar, provienen de un entorno familiar desfavorable, lo que no sólo tiene que ver con la condición económica, sino que obedece más a la lógica parental desplegada en cada caso.



Tabla 4. Divorcio de los padres como tipo de conflicto familiar

Tipo de conflicto familiar	Discurso de los padres	Expresiones de los niños en el contexto escolar
<b>Divorcio de los padres</b>	Caso 1: "Mi esposo nos abandonó hace tres años porque se fue con una mujer y tuvo familia con ella, no sé qué hacer con mi hija desde entonces".	"Peleo mucho con mi mamá, se la pasa regañándome. Ahora tiene un novio y no me gusta mucho, no lo veo como mi papá".
	Caso 10: "Me divorcié y desde entonces vivimos en un infierno, me duele mucho haber traído a mi hijo a vivir a Culiacán". "Mi hijo es muy tranquilo, pero eso no es suficiente porque está bajando mucho sus calificaciones".	"Los niños me molestan todo el tiempo y yo no sé cómo defenderme, por eso no me gusta vivir aquí". "mi mamá es todo lo que tengo, mi papá la maltrataba mucho, si algo le pasa a ella yo me muero".

En estos primeros casos se presenta falta de figura paterna por divorcio o abandono, donde se observa a un niño en exceso identificado con su madre, a tal grado de permitir agresiones de sus compañeros en una actitud totalmente pasiva. En el otro caso contrasta esa relación con la madre, pues aparece la agresión dirigida hacia ella. A pesar de que ambos casos comparten ciertas condiciones familiares, se observa que las respuestas en los niños difieren totalmente; allí radica lo singular de cada caso, pero ambos ven mermado su desempeño escolar, pues a juzgar por las expresiones de la maestra de grupo son niños con bajo rendimiento.

Kliksberg (2000) nombra diversos estudios en Latinoamérica y Estados Unidos sobre los efectos del divorcio o separación de los padres en el contexto escolar y personal de los hijos. Menciona que quienes vivían sin el padre, presentaban una tendencia a ser más frecuentemente expulsados de las instituciones educativas a las cuales pertenecían, a sufrir trastornos de comportamiento y a tener dificultades en la relación con sus compañeros.

Asimismo, un estudio realizado por Valdés, Martínez y Ochoa (2010) compara las características de estudiantes de padres divorciados con estudiantes de padres no divorciados, mostrando que los primeros muestran mayor riesgo de presentar problemas emocionales y conductuales en comparación a los hijos de padres no divorciados.

**Tabla 5. Conflicto familiar por violencia familiar relacionada con alcoholismo y/o drogadicción de los padres**

Tipo de conflicto familiar	Discurso de los padres	Expresiones de los niños en el contexto escolar
<b>Violencia familiar relacionada con alcoholismo y/o drogadicción de los padres</b>	Caso 2: "No nos alcanza el dinero y su papá tiene el vicio del alcohol, se pierde cada fin de semana y no lo podemos localizar". "Es muy violento conmigo frente a mis hijos".	"Me da mucha vergüenza hablar de mis papás en la escuela, ellos se la pasan peleando y mi mamá no se porta bien con mi papá, por eso mi papá duerme conmigo y no con ella".
	Caso 9: "La tía comenta que la madre tuvo un problema de drogadicción cuando el niño tenía seis años y el hombre con el que está casada la "rescató" de ese problema. El señor no es el papá del niño, de hecho no sabe nada de su verdadero padre".	"Yo tengo que trabajar porque a mi mamá no le alcanza el dinero. Ya sé que me va mal en calificaciones pero la escuela no me importa". "Dice mi abuela que mis papás no son mis papás".

En los casos expuestos en la Tabla 5 se torna evidente cómo un entorno familiar tan desfavorecido para estos niños repercute en el vínculo social que podrían establecer en la escuela, así como en el interés por la misma. En torno a esto, Pundik (1999) menciona que todos aquellos padres que no puedan crear un clima familiar relajado, de interés hacia la lectura, al trabajo o al aprendizaje en el hogar, tendrían que renunciar a que sus hijos posean dichas características, en tanto el proceso de aprendizaje tiene como vehículo el amor y la identificación con los objetos queridos por los niños.

En los dos casos se puede inferir la fractura en el proceso de identificación hacia las figuras parentales, como la vergüenza ante el hecho de hablar sobre los padres (caso 2) y el dicho de la abuela, pues instala la pregunta sobre quiénes son sus verdaderos padres (caso 9).

Tabla 6. Conflicto familiar por muerte de un familiar cercano

Tipo de conflicto familiar	Discurso de los padres	Expresiones de los niños en el contexto escolar
<b>Muerte de un familiar cercano</b>	Caso 5: "El niño tiene pesadillas recurrentes a partir de la muerte de su abuelo, al que estaba muy apegado, y ahora se hace popó hasta en la escuela". "La muerte de mi suegro generó muchos problemas en mi esposo y se la pasa regañando a mi hijo".	"Si me hago popó en la escuela es porque me agunto mucho las ganas, en mi casa me da miedo porque el baño está en el cuarto que era de mi abuelo, y aquí mis compañeros no me dejan hacer a gusto [...]. "Me distraigo mucho porque pienso en los problemas de la casa".
	Caso 7: "A su papá lo mataron afuera de la escuela y el niño lo vio, para mí fue un alivio porque me maltrataba. Ahora yo sí puedo educar a mis hijos como quiera y nadie les va a decir nada fuera de mí".	"A mi papá lo mataron porque tomaba mucho, yo vi su cuerpo hinchado; no sé por qué no me dejaron verlo en la funeraria". "Me enoja mucho que mi mamá se puso de novia con un señor muy rápido". "La maestra se la pasa diciéndome que me porte bien igual que mi mamá". "Cuando crezca quiero ser un ántrax y pelear contra los zetas" (grupos del narcotráfico).

Resulta fundamental analizar en estos casos (Tabla 6) la pérdida del ser querido como un evento que modifica la estructura y dinámica familiar y que instala a los sufrientes en un proceso de duelo. Según Elmiger (2010, p. 19), todo sujeto en duelo por la muerte de personas queridas es asediado por lo traumático y queda desarmado psíquicamente para enfrentarse a ese hecho. Ante esto hay dos salidas: por un lado, la subjetivación del duelo, donde el sujeto puede reponerse a lo traumático y reencontrar su deseo, y por el otro lado la subjetivación del duelo, donde quedaría inmerso en el dolor, como comúnmente ocurre en el pasaje al acto. Esto se puede observar en el caso 7, pues de acuerdo con la maestra, el niño busca constantemente peleas con sus compañeros y expresa abiertamente su interés por pertenecer a grupos del narcotráfico sin importar las consecuencias.

Tabla 7. Conflicto familiar por confrontaciones con la madre

Tipo de conflicto familiar	Discurso de los padres	Expresiones de los niños en el contexto escolar
<b>Confrontaciones con la madre</b>	Caso 3: "Yo sé que tengo muchas fallas como madre, por eso regaño mucho a mi hija, pero es que no sé qué hacer con ella; se porta muy adelantada para su edad, me da miedo que salga embarazada muy chica".	"Mi mamá se la pasa regañándome, no sabe cómo hablar conmigo, por eso no me llevo bien con ella".
	Caso 6: "Mi esposo está preso en el otro lado, y desde entonces la niña es muy rebelde, no puedo controlarla. Tengo que trabajar y como es la mayor tiene que ayudarme con el quehacer de la casa".	"Mi tía que vive en mi casa se la pasa molestándome y siento que mi mamá no me defiende; si mi papá estuviera eso no pasaría".

Tabla 8. Conflicto familiar por sobreprotección materna

Tipo de conflicto familiar	Discurso de los padres	Expresiones de los niños en el contexto escolar
<b>Sobreprotección materna</b>	Caso 4: "Desde que mi hijo entró a la primaria, las maestras la traen contra él, me lo regañan mucho, pero no saben que de bebé se me iba a morir por neumonía y por eso tengo que cuidarlo mucho, pero reconozco que a veces no sé cómo controlarlo". "Va reprobando, pero yo qué puedo hacer".	"La maestra se la pasa regañándome, por eso me va a reprobar". "Mi hermano desde que yo nací se comporta como un bebé, y hasta es más chico de estatura que yo, parece que no quiere crecer".

En las tablas 7 y 8 el conflicto se da en torno a la función de la madre, donde la dificultad radica en no saber qué hacer con sus hijos que se encuentran próximos a la pubertad; esto trae como consecuencias peleas constantes (caso 3 y 6) ante el rechazo de la autoridad materna y, como menciona Osorio (2012b, p. 65), si la autoridad debe recurrir al recurso de la fuerza para la dominación, para imponerse, es porque ha fa-

llado en su legitimidad; es decir, que si los límites hacia los hijos no son ejercidos con propiedad y en su debido tiempo, difícilmente serán aceptados por éstos, sobre todo si vienen de un agente externo como en el contexto escolar.

**Tabla 9. Conflicto familiar por falta de cuidados por parte de los padres**

Tipo de conflicto familiar	Discurso de los padres	Expresiones de los niños en el contexto escolar
falta de cuidados por parte de los padres	Caso 8: “No podemos venir a las juntas de la niña porque ya sabemos, su papá y yo, que es nomás para acusarla; además tenemos que trabajar para mantener a nuestros hijos, no hay tiempo para otra cosa”.	“Peleo con mis compañeros porque nada más a mí me regañan por su culpa; además no me gusta que no me hagan caso o no me pongan atención, a veces la maestra no me escucha”.

Minnicelli y Zambrano (2012) analizan la categoría que establece Gutiérrez (1972) como “frialidad familiar”, para articularla a aquellos niños que abandonan tempranamente el hogar, o tienen una tendencia a hacerlo. Encuentran que la falta de cuidados facilita que los niños se involucren con otros, también en situación de calle. Retomamos esta aportación pues en las intervenciones individuales con la niña, expuso reiteradamente el deseo de “dejar su casa”, ante la falta de atención de los papás.

Schlemenson (2009), desde su experiencia clínica con niños que presentan problemas en sus aprendizajes, encuentra que sus dificultades escolares no inician en la escuela, sino que provienen de *conflictos anteriores no elaborados*, y que son posibles causantes de la poca confianza para transitar por el mundo del conocimiento.

Para incorporar más elementos a nuestra investigación y sostener nuestros supuestos, presentamos ahora los argumentos de la maestra del grupo en relación con cada caso retomado (Tabla 10).

**Tabla 10. Fragmentos del discurso de la maestra de grupo en torno a cada caso**

Caso	Discurso de la profesora en torno a cada niño y niña estudiados
1	“La niña tiene bajas calificaciones, nunca le ha ido muy bien, además no participa mucho en clase. Yo veo a su mamá que hace lo que puede, pero sé que tienen muchos problemas en su familia y eso se refleja en la niña”.
2	“El niño se volvió muy agresivo de un tiempo para acá, además bajó mucho sus calificaciones, pero yo no veo muy interesada a su mamá en él, ella viene mucho a la escuela, pero se encierra largo tiempo en la dirección y no sabemos por qué”.
3	“Es una niña que siempre está platicando en clase, está físicamente más desarrollada que sus compañeras y a veces tiene conductas muy eróticas con sus compañeros. Yo platico con ella sobre eso, pero parece no escuchar”.
4	“Él hace cosas para molestarme, tengo que estarlo regañando frecuentemente y eso es cansado para mí como maestra. Tiene una conducta muy infantil, no presta atención en clase y por eso lleva bajas calificaciones”.
5	“Siempre está distraído, como pensando en algo. Yo sé lo de su abuelo porque su madre me contó y la verdad si noté cambios en la actitud del niño aquí en la escuela, además supe que ese suceso creó muchos problemas en su casa. En una ocasión su padre vino a la escuela y lo puso en vergüenza frente a sus compañeros y a mí, así que tuve que intervenir para que el señor no continuara”.
6	“El conflicto que veo en la niña es que es un poco distraída y lleva bajas calificaciones. Siempre viene muy desarreglada pero a ella parece no importarle, y pues a su mamá tampoco”.
7	“Siempre tengo que condicionarlo para que se porte bien, de otra forma no hace caso; es muy grosero con sus compañeros y a veces es agresivo. Tiene el trauma de que vio a su papá muerto pero aparenta que no le importa, lo que es de preocuparse es su interés por el narcotráfico”.
8	“Es una niña que se enoja con mucha facilidad, no tengo el apoyo de los padres porque casi nunca vienen a las reuniones y si vienen, no se quedan mucho tiempo pues dicen que el trabajo no los deja. Yo veo muy claro la falta de cuidado de ellos”.
9	“Yo sé por el niño que trabaja hasta altas horas de la noche porque son muy pobres; cuando pusieron el azulejo (piso) en el salón el niño pasó todo el día acostado sobre él con una cara de sorprendido, como si nunca hubiera visto un piso nuevo. Le veo muy poco interés en la escuela, pero es que la madre tuvo un problema de drogadicción y nunca conoció a su padre. Su mamá tiene una pareja, pero no sé cómo les va con él”.
10	“Yo creo que en un caso como el del niño, cuando se vive violencia familiar por el padre, lo mejor es que la familia se distancie de él; pero el niño comparte mucho el malestar con su mamá, pues ella odia esta ciudad y lo expresa mucho, y se presenta como un niño muy pasivo, se deja que lo golpeen mucho y eso me parece extraño”.

Estos fragmentos del discurso de la maestra demuestran que la labor de enseñar no es neutral, pues tropieza con la historia particular de cada niño y, como hemos venido mencionando, esa historia, condicionada por la crianza, determina las posibles respuestas que un niño pueda tener frente al imperativo de aprender.

En este caso particular, la maestra se encuentra con el deseo fracturado de sus alumnos, pues reconoce el poco interés que tienen algunos de ellos en la escuela y el bajo rendimiento académico presente en todos los casos; es así como establece juicios que relacionan esas dificultades escolares con la dinámica parental en cada uno.

Tomar en cuenta el discurso docente en relación con las problemáticas de los sujetos que le compete atender, implica reflexionar acerca de la posición de los profesionales del niño con respecto al síntoma. Tizio (2003) trabaja esta dimensión a partir del concepto de *vínculo educativo*, el cual se establece entre el agente, el sujeto y el saber; es decir, entre el docente, el alumno y los contenidos culturales respectivamente, argumentando que este tipo de vínculo debe definirse a partir del saber en juego en la transmisión, ya que si esta dimensión se anula, se reduce el vínculo a una relación imaginaria yo-tú generadora de tensiones. Entonces aparece el docente avasallado por las problemáticas infantiles, conduciendo a la educación, como menciona la autora, progresivamente a una forma de control social directo, olvidando las dimensiones educativas que tienen que ponerse en juego.

## Conclusión

Al analizar el fenómeno de crianza y su implicación en el contexto escolar con los 10 casos que conformaron esta investigación, fue posible obtener información relevante en torno a las condiciones de crianza en que se desarrollan los niños y niñas estudiados, y cómo éstas inciden en las dificultades escolares de los mismos. Nos interesó dar a conocer las voces de los actores que participaron: alumnos, docente del grupo y madres de familia, como una forma de dar cuenta de la propia experiencia y significados que cada uno le otorga a la dimensión familiar y escolar, tomándola como referente para abrir un marco de reflexión y análisis de la dimensión subjetiva.

El análisis del discurso nos permitió categorizar seis tipos de conflictos familiares que afectan o modifican la crianza, los cuales fueron: divorcio de los padres, violencia familiar relacionada con alcoholismo y/o drogadicción de los padres, muerte de un familiar cercano, confrontaciones con la madre, sobreprotección materna, falta de cuidados por parte de los padres. Estos conflictos provocan respuestas desfavorables para los mismos niños, pues obedecen a formas muy precarias de simbolización,



en tanto pasan a la dimensión del acto en forma de agresiones a los compañeros, llantos infundados, indiferencia ante el aprendizaje, deseos de pertenecer al narco, entre otros; y como tal, limitan las posibilidades pedagógicas para la adquisición de conocimientos y el logro de los objetivos escolares, condición que evidencia el discurso de la maestra de grupo en cuanto a las problemáticas percibidas en sus alumnos, así como las mismas expresiones hechas por ellos.

Los dispositivos grupales e individuales que fueron implementados en la investigación tuvieron como objetivo posibilitar un espacio de elaboración simbólica para los niños y niñas mediante la palabra y el juego, permitiendo identificar el papel de la crianza en la conformación de las dificultades escolares de los alumnos como una dimensión primordial, mas no única; abriendo la posibilidad para pensar los tipos de lazos que constituyen lo infantil y que permean sus efectos en el contexto escolar.

El trabajo de intervención del cual se partió hizo posible reflexionar sobre la importancia de establecer un lazo entre diversos profesionales dedicados a la infancia, en este caso psicólogos, maestros, equipo de educación especial y director, con las familias de los alumnos que les toca atender dentro del contexto escolar; entendido como un *trabajo entre varios, en red*, tal como lo plantea Tomey (2007), considerando cada caso como particular, a cada alumno expresando un malestar respecto al imperativo de aprender, no clasificándolo en un diagnóstico que termine por segregarlo del resto. En esos términos, el psicoanálisis, tal como plantea la autora, advierte que las dificultades de los niños pueden ser leídas, interrogadas y escuchadas, dando lugar al decir del sujeto, pues a partir de éstas da cuenta de su angustia y malestar.

El vínculo establecido con los padres de familia a través de entrevistas y talleres permitió evidenciar y trabajar diversos malestares en torno a la crianza. Dicho dispositivo de trabajo instituyó un espacio de confianza que puso en circulación el síntoma de los padres con respecto al hijo. Asimismo, permitió identificar el papel que juegan en la conformación de diversas problemáticas que se presentan en él, lo que facilitó orientar la reflexión en torno a lo que se hace en casa con los hijos y que inevitablemente impacta en el ámbito escolar.

En síntesis, pensar la influencia de la crianza en las diversas problemáticas que presentan los niños dentro del contexto escolar, a partir de un espacio de escucha, que no estigmatiza o segrega desde un diagnóstico psicopatológico, permite a las familias de los infantes ocupar un lugar distinto en el espacio escolar; especialmente frente a los profesores, pues les permite asumirse como responsables de la crianza y pensar en formas de mejorar.

## Lista de referencias

- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México: UAM-X, CSH.
- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 119-136). Barcelona: Gedisa.
- Bernad, H. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (2ª ed.). California: AltaMira Press.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-55. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668368.pdf%E2%80%8E>
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cordié, A. (2011). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Cuervo, A. (enero-junio, 2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1). Recuperado de [http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_10/vol.6no.1/articulo\\_8.pdf](http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_8.pdf)
- Elmiger, M. E. (marzo, 2010). La subjetivación del duelo en Freud y Lacan. *Revista mal-estar e subjetividade*, 10(1), 13-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/271/27116941002.pdf>
- Gundermann, H. (2008). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). México: Porrúa.
- Gutierrez, J. (1972). *Gamín. Un ser olvidado*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *FQS*, 6(2), 43. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999>
- Kliksberg, B. (2000). La situación social de América Latina y sus impactos sobre la familia y la educación. *Revista de la facultad de ciencias económicas*, 14. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/economia/14/pdf/situacion\\_americalatina.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/economia/14/pdf/situacion_americalatina.pdf)
- Lacan, J. (2007). *Intervenciones y textos 2*. Argentina: Manantial.
- Minnicelli, M., & Zambrano, I. (2012). Estudio preliminar sobre algunas instituciones

de infancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los niños en situación de calle, Colombia. *INFEIES-RM, Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Instituciones*, 1. Recuperado de [http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig\\_Gamines.pdf](http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Gamines.pdf)

- Montero, I., & León, O. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. España: McGraw-Hill.
- Morales, A. M. (Coord.). (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar* (Proyecto de Investigación Educativa). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Recuperado de [http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno\\_familia.pdf](http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf)
- Osorio, F. (2012a). *Estrategias para coordinar grupos con niños y adolescentes. Participación, inclusión, procesos de socialización y trabajo comunitario*. Argentina: Noveidades Educativas.
- Osorio, F. (2012b). *Hijos perturbadores, negativistas y desafiantes. Los riesgos de la autonomía anticipada*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pundik, J. (1999). *¡No quiero estudiar! De la caída del deseo al fracaso escolar y a la dificultad laboral*. Madrid: FILIUM.
- Rabant, C. (2001). Definir un campo pedagógico. En J. C. Filloux (Comp.), *Campo pedagógico y psicoanálisis* (pp. 73-75). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ramírez, M. A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de psicología*, 2(20), 237-282.
- Sevilla, M. (2001). Los recorridos escolares en la interacción social y subjetiva. En A. Leserre (Dir.), *Temas cruciales III. Fracaso escolar* (pp. 17-27). Argentina: Atuel.
- Shlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). México: Pearson.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 165-182). España: Gedisa.
- Tomey, B. (2007). El aula de apoyo: una práctica orientada desde el psicoanálisis. *Blog de la escuela lacaniana de psicoanálisis*. Recuperado de [http://www.blogelp.com/index.php/el\\_aula\\_de\\_apoyo\\_una\\_practica\\_orientada](http://www.blogelp.com/index.php/el_aula_de_apoyo_una_practica_orientada)
- Valdés, A. A., Carlos, E. A., & Ochoa, J. M. (enero-junio, 2010). Características emocionales y conductuales de hijos de padres casados y divorciados. *Revista In-*

Carlos Varela Nájera, Manuel Alfonso Urtusuastegui  
Ibarra y Pilar del Carmen Santoyo Pereda

*tercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 117-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80212393007.pdf>

Vilar, E. (1990). *El grupo como dispositivo analizador en la intervención e investigación social*. México: Tramas.

Zelmanovich, P. (2009). *La escuela y los profesionales del niño*. Recuperado de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100011&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100011&script=sci_arttext)

**Anexo 1**

**Estimado profesor(a):** con la finalidad de aportar conocimiento científico que ayude a comprender las dificultades que se presentan en educación primaria, recurrimos a usted para solicitarle su apreciable colaboración para que nos proporcione información importante de su quehacer docente. Le reiteramos el compromiso de confidencialidad y anonimato.

**Instrucciones:** Conteste a las preguntas abiertas lo que se le solicita y ante las preguntas de opción múltiple elija la opción según su criterio.

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

**I. DATOS GENERALES**

- 1.- Edad: \_\_\_\_\_ 2.- Sexo: a) masculino b) femenino  
3.- Escuela donde labora: \_\_\_\_\_  
4.- Grado y grupo asignado en el presente ciclo escolar: \_\_\_\_\_

**II. TRAYECTORIA LABORAL**

- 5.- Antigüedad como maestro: \_\_\_\_\_  
6.- ¿Participa en carrera magisterial? a) sí b) no  
7.- Si contestó “sí” a la pregunta anterior, ¿en qué nivel se encuentra? \_\_\_\_\_  
8.- Marque con una X los grados en que ha impartido clase

1ro	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
-----	------	------	------	------	------

**III. FORMACIÓN ACADÉMICA**

9.- En el siguiente cuadro marque los estudios que ha realizado con una X e indique la disciplina y la institución en que la estudió

Estudios realizados	Sí	No	En qué hizo sus estudios y en cuál institución
Licenciatura			
Maestría			
Doctorado			

10.- ¿Estudió la nivelación pedagógica? a) sí b) no

11.- Si usted participa en carrera magisterial o pretende ingresar, escriba en el siguiente cuadro algunos cursos opcionales que haya tomado en las últimas tres convocatorias (escriba lo que recuerde):


12.- ¿Con qué frecuencia toma los cursos, talleres, diplomados, obligatorios de la SEP?

a) siempre b) casi siempre c) la mitad de los cursos d) casi nunca e) nunca

13.- En los cursos obligatorios de la SEP a los que usted ha asistido en los últimos tres ciclos escolares, ¿qué temas han sido abordados?

**IV. INFORMACIÓN EN TORNO A LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE PRESENTAN  
ALGUNA DIFICULTAD O MALESTAR A SUS PROFESORES(AS)**

14.- ¿Qué problemas o dificultades encuentra en sus alumnos, qué expresiones, comportamientos o actitudes le preocupan de ellos? Describa las situaciones difíciles a las que se enfrenta con sus alumnos

15.- Desde el discurso pedagógico que usted maneja, ¿cómo podría explicar aquellas expresiones, comportamientos o actitudes que le preocupan de sus alumnos y que señaló en la pregunta anterior?

16.- En caso de tener USAER en su escuela, ¿ante qué señales o indicios usted remite a un alumno(a) a esa Unidad de Apoyo?

17.- ¿Cuáles casos de alumnos(as) no son atendidos por USAER y para los cuales usted requiere algún tipo de apoyo profesional?

18.- ¿Podría expresar cómo es su relación profesional con los especialistas de la Unidad de Apoyo USAER? (exprese el tipo de colaboración que se da entre usted y USAER para tratar asuntos de los niños que remite a esa unidad, tome en cuenta a la maestra[o] de apoyo, psicóloga[o], maestra[o] de comunicación, trabajadora[or] social o directora[or] USAER):

19.- En su papel como maestra(o) de grupo, ¿cómo interviene o qué acciones toma frente a un niño o niña que desde su punto de vista es un caso preocupante o difícil de tratar?

Observaciones o comentarios:

***Gracias por su amable colaboración***